

Heyting, Frieda

Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?

Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 279-298



Quellenangabe/ Reference:

Heyting, Frieda: Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 279-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139625 - DOI: 10.25656/01:13962

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139625>

<https://doi.org/10.25656/01:13962>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 2 – März 1992

I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM
Das Exempel Böhmens in den Niederlanden – Comenius' Bedeutung
für die familienpädagogische Offensive der pietistischen Reformation

II. Thema: Religion und Pädagogik

- 185 JÜRGEN OELKERS
Religion: Herausforderung für die Pädagogik –
Einleitung in den Schwerpunkt
- 193 PETER BIEHL
Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen
zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluß an Paul Ricœur
- 215 KARL ERNST NIPKOW
Religion in der Pädagogik?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER
Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension
pädagogischer Biographieforschung
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER
Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen
offenen Endpunkt

III. Diskussion

- 279 FRIEDA HEYTING
Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?
Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis
von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis

- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL B. BALTES
Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder
entwicklungshemmend?

IV. Besprechungen

- 327 HANS-GÜNTER ROLFF
Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler
- 329 WERNER HELSPER
Rudolf Tippelt: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950
- 332 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht (Hrsg.): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs
- 337 CHRISTIAN LÜDERS
Lothar Böhnisch/Hans Gängler/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen

V. Dokumentation

- 341 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM
The Example of Bohemia in the Netherlands – The relevance of
Comenius to the offensive of the pietistic reformation concerning
the educational functions of the family

II. Topic: Religion and Pedagogics

- 185 JÜRGEN OELKERS
Religion: A Challenge to Pedagogics – An Introduction
- 193 PETER BIEHL
Symbols – Their Relevance to Education. Reflections on a
pedagogical theory of symbols following *Paul Ricœur*
- 215 KARL ERNST NIPKOW
Religion in Pedagogics?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER
Life History and Religion: A Forgotten Dimension of Educational
Biographical Research
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER
Convergence of Religiosity and Freedom? –
A Plea For an Open Ending

III. Discussion

- 279 FRIEDA HEYTING
Pedagogical Relativism – A Response to Modernity?
Constructivist reflections on the relation between educational theory
and educational practice
- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL A. BALTES
Are achievement-related beliefs of East Berlin children detrimental
to their development?

IV. Book Reviews

327

Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?

*Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis**

Zusammenfassung

Mit den in der Moderne entstehenden konstruktivistischen Wissenschaftsauffassungen ergibt sich die Frage: Wie können Theorien, als bloße Konstrukte aufgefaßt, noch praxisrelevant sein? Mich beziehend auf RICHARD RORTY, argumentiere ich, daß im Konstruktivismus Theorien nicht beliebige Konstrukte sind, sondern in sozialen Kommunikationsprozessen eingebettete und mit spezifischen Fragestellungen und Zielsetzungen zusammenhängende Formen der Wirklichkeitsbeschreibung. Der Konstruktivismus bringt einen metatheoretischen Relativismus mit sich, impliziert aber keinen Relativismus auf der Ebene der Theorien selber. Das ist sichtbar zu machen am erziehungswissenschaftlichen Plädoyer für „Offenheit“ als pädagogisches Prinzip.

Obwohl metatheoretischer Relativismus wie pädagogische „Offenheit“ beide mit der modernen pluriformen Gesellschaft zusammenhängen, können die wissenschaftlichen Wirklichkeitsbeschreibungen in unserer modernen funktional differenzierten Gesellschaft (LUHMANN) aber nicht funktionieren als Wirklichkeitsbeschreibungen der Praxis selber. Die Wissenschaft kann nicht für die Praxis „die Welt definieren“, muß sich aber konzentrieren auf differenzierte Analyse und die Dynamik der die soziale Wirklichkeit erhellenden Analyse, aufgrund ihrer spezifischen Beschreibungsmöglichkeiten.

Erziehungswissenschaftler scheinen zur Zeit mit einem kaum auflösbaren Dilemma konfrontiert zu sein. Das stets wachsende Bedürfnis nach praktischer Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen läßt sich mit modernen wissenschaftstheoretischen Entwicklungen nur schwer vereinbaren. In den meisten Wissenschaftstheorien wird nicht nur der hypothetische Charakter jeglichen Wissens, sondern auch die grundsätzliche Relativität aller Erkenntnis- und Wissensformen hervorgehoben. Diese Sichtweise kann bei Erziehungswissenschaftlern, die das Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis reflektieren, zu weiterer Unsicherheit führen. OELKERS hat das auf den Punkt gebracht: „Neu an der damit in Gang gesetzten kulturellen und intellektuellen Dynamik ist aber die immer schnellere Relativierung der eigenen Konzepte. Es wird beständig schwieriger, an Zukunftsentwürfe der besseren Erziehung zu glauben, wenn immer absehbarer wird, daß sie sich nicht erfüllen lassen“ (OELKERS 1987, S. 35). In der Tat: Sieht man sich zum Verzicht auf die Vorstellung genötigt, daß die Erziehungspraxis durch wirklichkeitsbezogene Erziehungstheorie zu steuern oder auch nur in der gewünschten Weise zu orientieren sei, dann drohen Theorien zu etwas Willkürlichem zu werden. Das

* Übersetzung: Adalbert Rang

aber läßt sich schwerlich vereinbaren mit dem traditionellen Glaubenssatz, daß der Theoretiker in bestimmter Weise eine Mitverantwortung für die Praxis habe. Wie soll diese Verantwortung noch möglich sein dort, wo man – wie z. B. LENZEN – die These vertritt: „Die Zeichen der Theorie verweisen auf keine Realität mehr“ (LENZEN 1987, S. 50)?

Nicht alle Erziehungswissenschaftler ziehen resignative oder gar pessimistische Konsequenzen aus der Anerkennung jener fundamentalen Unsicherheit, welche die (post)moderne konstruktivistische Wissenschaftstheorie mit sich bringt. TENORTH (1988) erklärt, daß nun zwar Pädagogik als positiver Entwurf unmöglich werde; an deren Stelle jedoch müsse und könne eine allgemeine Pädagogik treten, deren Aufgabe die Analyse und Kritik der pädagogischen Praxis und des pädagogischen Wissens sei. Die Entwicklung einer solchen Pädagogik, mit „Offenheit“ als zentralem Prinzip, gilt ihm als Gewinn, verglichen mit „metaphysischer Scheinargumentation“ bzw. „falscher dogmatischer Gewißheit“ (TENORTH 1988, S. 31). Für OELKERS (1987; 1988) kommen pessimistische Interpretationen der modernen Situation einer Rückwendung zu Positionen des „fin-de-siècle“ gleich; er hält das für eine Randerscheinung und keineswegs für eine zwingende Konsequenz aus dem Konstruktivismus. Dieser werde zwar Pädagogik zu einer abermaligen Revision ihrer Axiome nötigen; das aber sei möglich, ohne „pädagogisches Denken überhaupt preiszugeben“ (OELKERS 1987, S. 35).

Sieht man es so, dann erübrigt sich die Frage, ob pädagogische Theoriekonstruktionen überhaupt noch sinnvoll seien. Die Frage lautet dann eher, wie eine erziehungswissenschaftliche Theorie beschaffen sein würde, falls wir deren Axiome in Übereinstimmung mit konstruktivistischen Auffassungen formulieren. Und weiterhin, welche Bedeutung eine solche Theorie dann noch für die Praxis haben könnte. Wir würden dann, mit anderen Worten, probieren müssen, die „Offenheit“, von der TENORTH spricht, genauer zu bestimmen, ohne uns dabei neue Sicherheiten verschaffen zu können.

Bei meinen Überlegungen zu den eben genannten Fragen werde ich mich vor allem auf RICHARD RORTY beziehen. Was ihn mit anderen modernen und postmodernen Autoren verbindet, das sind die konstruktivistischen und als solche zugleich antirealistischen und antiidealistischen Prämissen seines Denkens. Bei RORTY führen diese theoretischen Voraussetzungen jedoch nicht zu der Folgerung, daß sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte sozusagen im voraus aussichtslos seien. Theorien sind für ihn keine abgehobenen, um sich selbst kreisenden Konstrukte, sondern Bestandteil von miteinander zusammenhängenden Netzwerken soziokultureller Kommunikation. Hinzu kommt, daß RORTY es nicht bei wissenschaftstheoretischen Reflexionen beläßt. Im gleichen Zusammenhang entwickelt er auch Vorstellungen zur gesellschaftlichen Moral (RORTY 1989). Diese Kombination enthält – im Hinblick auf eine Reformulierung pädagogischer Theorie – möglicherweise brauchbare Perspektiven. Pädagogik und Moral stehen ja doch in einem engen Verhältnis zueinander, wenn auch wohl nicht in dem Sinne, daß Erziehungstheorie zur Aufgabe hätte, die Erziehungspraxis mit einer Moral auszustatten, sondern eher deshalb, weil Moral als Vorbedingung für die Zuerkennung von „Achtung“ oder „Mißachtung“ nun einmal strukturell zur Erziehungspraxis hinzugehört (vgl. LUHMANN 1990a). Mein Hinweis auf LUHMANN verweist zugleich darauf, daß die Erwä-

gungen RORTYS in unserem Falle als Referenzrahmen noch nicht ausreichen. Wer danach fragt, welche Möglichkeiten und welche Einschränkungen mit einer Adaption der konstruktivistischen Wissenschaftsauffassung verbunden sind, wird über die sozial- und moralphilosophischen Angebote RORTYS hinausgehen und sich auch auf *sozialwissenschaftliche* Theorien, Methoden und Wissensbestände stützen müssen, die bei RORTY unterbelichtet bleiben.

1. Wissenschaft und Wirklichkeit

Wer Wissen und Wissenschaft konstruktivistisch interpretiert, verzichtet auf den Anspruch, Wirklichkeit „ihr selber angemessen beschreiben zu können“ (HEJL 1987, S. 334). Läuft das darauf hinaus, daß Theorien nicht mehr auf Wirklichkeit verweisen, sondern Wirklichkeit allenfalls simulieren? Muß man Wissensbestände der Pädagogik, so wie LENZEN (1987, S. 52), als eine konstruierte „Hyperrealität“ ansehen, die gleichsam realer ist als die Realität selber, aber sich nicht mehr auf diese bezieht? Läßt man sich auf solche Fragen ein, dann wird zunächst einmal geklärt werden müssen, was mit dem Begriff „Wirklichkeit“ im Rahmen des Konstruktivismus gemeint ist.

LENZEN begnügt sich mit einer Ausschließung, d. h. mit einer negativen These. Ihm zufolge beziehen sich wissenschaftliche Aussagen und Theorien auf sich selbst und nicht auf irgendeine Wirklichkeit außerhalb jener Aussagen. Es sieht bei ihm aber paradoxerweise so aus, als ginge der (von BAUDRILLARD stammende) Begriff „Hyperrealität“ aus dem forcierten Wunsch hervor, zu guter Letzt (nämlich in der Hypersphäre der Theorie) doch noch einer „echten“ Wirklichkeit habhaft zu werden. Aber auch dieser Realitätsbezug bleibt theorieimmanent; denn das einzige, was für uns zugänglich und insofern wirklich ist, sind die Theorien selbst.

Auch im Rahmen des Konstruktivismus geht man davon aus, daß Wissenschaftler es nicht primär mit der Wirklichkeit als vielmehr mit ihren eigenen Aussagen zu tun haben. RORTYS Explikation dieser These hält sich jedoch jenseits der Frage, ob es „die Wirklichkeit“ überhaupt gebe. Für ihn ist das eine sinnlose Frage; denn die einzige Instanz, die darauf antworten könnte – nämlich die Wirklichkeit selber – könne nicht sprechen. Nur wir selber, als Menschen, als Wissenschaftler, sprechen, und wenn wir das tun, funktioniert das Vorhandensein der Wirklichkeit als unumgängliche Prämisse. Was RORTY interessiert, ist nicht die Frage, ob so etwas wie theorieunabhängige Realität existiere, und auch nicht, ob unsere Aussagen auf diese Realität verweisen, sondern ob und wie wir zu wahren Aussagen über die von uns unterstellte Wirklichkeit kommen können.

RORTY ist Antirealist insofern, als er es für unmöglich hält, die Wahrheit von Aussagen dadurch zu erhärten, daß man sich auf die Wirklichkeit selber beruft. Für ihn sind wissenschaftliche Anstrengungen nicht gleichzusetzen mit einer Entwicklung, die zu immer größerer Übereinstimmung unserer Theorien mit der Wirklichkeit führt. Was sich historisch entwickelt und verändert, das ist *die Art und Weise*, wie wir Wirklichkeit jeweils zu erfassen und zu beschreiben versuchen (RORTY 1980, S. 282). Das kann nicht nur im Verlauf der Zeiten, sondern auch in ein und derselben historischen Situation auf unterschiedliche

Weise geschehen. Was ist dann die bessere Theorie? RORTY schließt sich der Inkommensurabilitätsthese KUHNS insofern an, als er davon ausgeht, daß Versuche, Theorien miteinander zu vergleichen, nicht in der Weise erfolgen können, daß man naiv-realistisch die Wirklichkeit selbst als Vermittler oder Schiedsrichter in Anspruch nimmt. Im Anschluß an D. DAVIDSON erklärt er: „nature has no preferred way of being represented“ (ebd., S. 300). Theorien und Ideen sind für ihn, ebenso wie für DAVIDSON und WITTGENSTEIN, nicht „mirrors of nature“, sondern Werkzeuge, Hilfsmittel für den Umgang mit der Wirklichkeit (RORTY 1989, S. 11). Sie lassen sich miteinander allein im Hinblick auf diesen historisch vermittelten Umgang vergleichen. Solches Vergleichen führt zu der pragmatischen Frage, welche der angetroffenen oder entwickelbaren Beschreibungsarten unseren eigenen Absichten hier und jetzt am ehesten zu nützen vermag. Das Kriterium der Wahrheit bleibt dann ein intratheoretisches, d. h. es bezieht sich ausschließlich auf Fragen, die mit der Rechtfertigung der jeweils gewählten theoretischen Perspektive zu tun haben.

Vergegenwärtigt man sich diese Auffassungen über das Verhältnis von Wahrheit und Wissenschaft, dann ist RORTY, erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch gesehen, weder Realist noch Idealist. „It is one thing to say (absurdly) that we make objects by using words and something quite different to say that we do not know how to find a way of describing an enduring matrix of past and future inquiry into nature except in our own terms“ (RORTY 1980, S. 276). Zwar wurde auch schon im Deutschen Idealismus die Vorstellung zurückgewiesen, daß es Wahrheit jenseits unseres Denkens gebe. Wahrheitsfindung im Hinblick auf unser Denken (und damit auch im Hinblick auf die Wirklichkeit!) wurde jedoch noch immer als eine entdeckende, nicht jedoch, wie nun bei RORTY, als eine schöpferisch-konstruktive Aktivität angesehen (RORTY 1984, S. 4). Er verwirft jeden Versuch, zu einer definitiven Fundierung unseres Wissens zu gelangen, als aussichtslos; denn das, was man bei solchen Versuchen voraussetzen müsse, nämlich einen festen, allem Zweifel entzogenen Referenzpunkt jenseits unseres Denkens als feste Basis der auf Wissen gerichteten Anstrengungen, das gebe es nicht.

Blickt man von hier zu LENZEN zurück, dann kann dessen Diktum, theoretische Begriffe verwiesen auf keinerlei Realität, nur noch bedeuten, daß Begriffe Realität weder abbilden noch widerspiegeln. Das bedeutet jedoch nicht (wie LENZEN zu suggerieren scheint), daß wir mit *beliebigen* Konstrukten beschäftigt wären. Interpretationen, die unser Verhältnis zur Wirklichkeit als Realitätsverlust („losing touch with the world“) beschreiben, hält RORTY für bloße Rhetorik (RORTY 1980, S. 276). Für ihn sind unsere Theorien und Begriffe historisch zustandgekommene sprachliche Instrumente für den Umgang mit der Welt und mit uns selbst – und das gilt bei ihm sowohl für die wissenschaftlichen als auch für alle anderen Formen des Gebrauchs von Sprache. Insofern er unsere Theorien und unser Wissen als Werkzeuge versteht, mit deren Hilfe wir uns und die Wirklichkeit zu begreifen versuchen, und nicht als stets besser geputzte Spiegel, welche die Wirklichkeit immer adäquater reflektieren, bejaht er die Auffassung, daß es Wirklichkeit gebe und daß auch die Wissenschaften darauf interessiert bezogen seien. Damit freilich ist der Anschein von Willkür, der mit einer solchen Auffassung von Theoriekonstruktionen einhergehen kann, noch nicht vom Tisch. Dieser Anschein entsteht,

weil es natürlich immer noch möglich ist, die konstruktivistische Wissenschaftstheorie als eine subjektivistische und mithin als relativistische zu interpretieren. Zwischen trivialen Geschmacksfragen und wissenschaftlichen Aussagen gibt es dann keinen Unterschied mehr, denn sie gelten beide als subjektiv und beliebig.

RORTY indessen hält an diesem Unterschied fest. Aber auch hier weigert er sich, das Konzept wissenschaftlicher Objektivität außerhalb der Theorie selbst zu fundieren. Die einzig brauchbare Umschreibung von Objektivität besteht für ihn im Verweis auf die Kommunikationsprozesse, in denen Theorien entwickelt werden. Objektivität wird dann als zustandegebrachte Übereinstimmung („agreement“) aufgefaßt. Aber solche Übereinstimmung gilt hier nicht wie im kritischen Rationalismus POPPERS als etwas, das zwar zunächst vorläufig sei, schließlich aber doch hinauslaufen werde auf eine immer größere Adäquation von Wissen und Realität. „Agreement“ ist für RORTY kein Zwischenstadium in einer „logic of discovery“, sondern ein nicht überspringbares Prinzip im Rahmen von wissenschaftlichen Kommunikationsprozessen. Diese führen nicht zu „discoveries“, sondern zu „descriptions“ und „redescriptions“. Auch die methodischen Regeln, denen sich Forschung verpflichtet weiß, sind in diesem Sinne kommunikativ vereinbart und insofern konventionell und kontingent.

Das alles läßt freilich die Möglichkeit einer relativistischen Interpretation noch offen. Und in der Tat: RORTYS Auffassungen sind insofern relativistisch, als er behauptet, daß es unmöglich sei, Theorien abschließend zu fundieren. Der Relativismus, der damit einhergeht, ist jedoch kein theoretischer, sondern ein metatheoretischer. Letzterer berechtigt für RORTY nicht zu der Folgerung, daß unterschiedliche, aber auf denselben Gegenstand bezogene Theorien gleich gut bzw. gleich schlecht seien. Er weist die Vorstellung zurück, daß „... being relativistic about philosophical theories – attempts to ‘ground’ first-level theories – leads to being relativistic about the first-level theories themselves“ (RORTY 1982, S. 168). Auch hier wieder stützt er sich auf die Erfahrung der Wissenschaftsausübung in konkreter kommunikativer Praxis. In der Forschung selbst vertrete niemand den Standpunkt des theoretischen Relativismus. Im Gegenteil, wo auch immer unterschiedliche Theorien über ein und denselben Forschungsgegenstand vorliegen, würden sie sogleich verglichen und diskutiert – und dies aus dem Bedürfnis heraus, zu *einer* gemeinsamen Gegenstands- bzw. Problembeschreibung zu kommen. Die faktische Wissenschaftsausübung als solche widerspreche dem metatheoretischen Relativismus und sei deshalb von ihm her auch nicht zu begreifen. Natürlich komme es vor, daß Kommunikation *nicht* zu „agreement“ führe; aber auch in diesem Falle helfe es nicht weiter, die Kontroverse durch philosophische Letztbegründungen aus der Welt schaffen zu wollen. Das relevante Charakteristikum philosophischer oder wissenschaftlicher Forschung findet RORTY nicht in der nach seiner Ansicht problematischen Annahme, daß feste Fundierungen möglich seien, sondern in den Regeln der wissenschaftlichen Kommunikation selber, wie sie in Methodologien festgelegt werden. Dadurch unterscheidet sich wissenschaftliches Wissen von anderen Formen des Wissens, und nur insofern ist es für RORTY objektiv.

2. Positiver pädagogischer Relativismus

Zu den Fragen, über die unter Erziehungswissenschaftlern Uneinigkeit herrscht, gehört die nach der angemessensten Methode. Sie wird zumeist dort diskutiert, wo man den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik zu bestimmen versucht. Der Dissens hat dann zur Folge, daß sich unterschiedliche Richtungen der Pädagogik etablieren. In diesen Zusammenhang gehört auch die bekannte, bei Geisteswissenschaftlern seit DILTHEY gängige Unterscheidung von „verstehen“ und „erklären“. Aus der Perspektive von RORTY kann diese Unterscheidung nicht dadurch gerechtfertigt werden, daß man sich auf eine grundsätzliche ontologische Differenz von (zu erklärender) Natur einerseits und (zu verstehender) menschlicher Kultur andererseits beruft. Wer so argumentiere, verkenne, daß man Aussagen nur durch andere Aussagen absichern kann, d.h. nicht durch den Verweis auf eine theorieunabhängige Wirklichkeit. Zwar sieht auch RORTY, daß Aussagesysteme, in denen Begriffe wie *glauben* und *beabsichtigen* verwendet werden, inkompatibel sind mit solchen, wo von *Ursache* und *Wirkung* die Rede ist. Aber zugleich erklärt er, daß sich diese unterschiedlichen Vokabulare nicht wechselseitig auszuschließen brauchen. „To say that something is better ‚understood‘ in one vocabulary than another is always an ellipsis for the claim that a description in the preferred vocabulary is more useful for a certain purpose. If the purpose is prediction, then one will want one sort of vocabulary. If it is evaluation, one may or may not want a different sort of vocabulary“ (RORTY 1982, S. 197).

Insbesondere evaluative Aussagen, die sich auf die Qualität menschlicher Interaktionsformen wie z.B. der Erziehung richten, verlangen eine Sprache, die sich von der, in welcher es um Ursache und Wirkung geht, unterscheidet. Die Auseinandersetzungen um Erklären oder Verstehen betreffen denn auch nach RORTY nicht so sehr die *Forschungsmethode(n)*. Falls es sich überhaupt um eine ernstzunehmende Kontroverse handelt, bezieht sie sich auf die *Fragestellungen* und *Zielsetzungen* der jeweiligen Forschungen. In einer auf Erklärungen gerichteten Untersuchung mangelt es, so RORTY, an moralischen Gesichtspunkten. Diese werden aber gerade dort benötigt, wo es sich um pädagogische Entscheidungen oder deren Evaluation handelt. Sein und Sollen lassen sich analytisch auseinanderhalten; im Falle evaluativer Forschungsabsichten fallen sie de facto zusammen. Auch hier wieder stoßen wir auf RORTYS pragmatistische Auffassung, daß Theorien Werkzeuge seien, die wir im Hinblick auf bestimmte, historischem Wandel unterworfenen Zielsetzungen für unseren Umgang mit der Wirklichkeit gebrauchen. So gesehen, wird seine These verständlich, daß Sein und Sollen in allen Theorietypen, auch den naturwissenschaftlichen, miteinander verknüpft seien.

Dadurch, daß RORTY wissenschaftliche Zielsetzungen an bestimmte, zur Erreichung dieser Ziele jeweils erforderliche Begriffssprachen bindet, wird es möglich, evaluativ verstehende Aussagen über moralische Fragen ebenso funktional-pragmatisch aufzufassen wie auf Erklärungen gerichtete Aussagen. Diese Wissens- bzw. Aussageformen haben zwar eine je spezifische Sprache, gleichwohl können wir beide begreifen als Instrumente, die in wissenschaftlicher, auf Umgang mit der Wirklichkeit gerichteter Kommunikation evolvieren. Des weiteren gilt für beide ein metatheoretischer Relativismus insofern,

als weder im einen noch im anderen Falle eine theoretische Letztbegründung, im Sinne einer Fundierung jenseits von Kommunikation und unabhängig davon, möglich ist. Die Vorstellung, daß auf harte Tatsachen gerichtetes, mit Hilfe der Kategorien Ursache und Wirkung überprüfbares Wissen effektiver, praktisch brauchbarer und insofern wirklichkeitsadäquater sei, weist RORTY als eine unbeweisbare bloße Suggestion zurück. „In the view I am advocating, the question ‚Why, if science is merely . . . , does it produce powerful new techniques for prediction and control?‘ is like the question ‚Why, if the change in moral consciousness in the West since 1750 is merely . . . , has it been able to accomplish so much for human freedom?‘“ (RORTY 1980, S. 340; vgl. 1982, S. 163). In beiden hier zitierten Fragen verweisen die offen gelassenen Stellen auf unterschiedliche Beschreibungsformen der Wirklichkeit, die ihrerseits in unterschiedlichen Kommunikationsprozessen verankert sind. Weder von moralbezogenen noch von anderen Wissensformen läßt sich behaupten, daß deren Effektivität bzw. Brauchbarkeit durch die Berufung auf so etwas wie Wirklichkeitsadäquatheit zu begreifen sei.

In der Erziehungswissenschaft hat die Auffassung, es handele sich beim wissenschaftlichen Wissen um eine Kommunikationsform, die mit umfassenderen soziokulturellen Kommunikationsprozessen zusammenhänge, eine lange, zumal in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gepflegte Tradition. Aus der Perspektive von RORTYS Konstruktivismus wäre dem einschränkend hinzuzufügen, daß sich eine solche Sichtweise keinesfalls durch die Berufung auf gleichsam ontologische Eigenschaften von Menschen und/oder Kultursystemen begründen läßt. Das hat zur Konsequenz, daß erziehungswissenschaftliches Wissen, sofern wir es als sozialhistorisch vermitteltes, in Kommunikationsprozessen zustande gekommenes Wissen verstehen, weder als die einzig brauchbare und legitime Form pädagogischen Wissens ausgegeben werden noch zu zweifelsfrei abgesicherten evaluativen Befunden führen kann. Dieser sich auf menschliche Kommunikation beziehende Relativismus gibt den Kontext her, innerhalb dessen und auf den hin die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlicher Theoriekonstruktion gestellt werden kann. Auf das Verhältnis des von RORTY behaupteten metatheoretischen Relativismus zu dem von ihm ebenfalls behaupteten Nichtrelativismus der sog. „first-level“-Theorien fällt von daher ein neues Licht. In diesem Zusammenhang werde ich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive fragen, in welchem Verhältnis zueinander jene metatheoretische Offenheit einerseits und diese theoretisch-pädagogische, vielleicht auch praktisch-pädagogische Offenheit andererseits stehen. Als Verweisungsbeispiel greife ich zurück auf RANGS Überlegungen zur Bedeutung des „Allgemeinen“ im Konzept der „allgemeinen Bildung“ (RANG 1986).

RANG fragt, was angesichts der Pluriformität moderner kultureller Kontexte das Allgemeine sein könnte, auf das der Begriff der allgemeinen Bildung verweist. Ihm zufolge kann sich dieses Allgemeine nicht mehr auf die Vorstellung beziehen, von etwas Gemeinschaftlichem in der menschlichen Natur, im menschlichen Wissen oder in der soziokulturellen Wirklichkeit, im Sinne eines *identisch* Gemeinschaftlichen. Wer davon ausgehe, halte sich im Abstrakten auf und übersehe die dynamischen Prozesse der Wirklichkeitskonstitution durch soziale Kommunikation, in welchen sowohl unterschiedliche menschl-

che Individualitäten als auch eine disparate Vielzahl von Wissensformen entstünden. RANG bestimmt dann das Prinzip einer modernen Form von allgemeiner Bildung in einer Weise, die an RORTYs Argumentation zur Unausweichlichkeit eines metatheoretischen Relativismus erinnert. Auch RANG rückt in seinen Überlegungen die als kommunikativ aufgefaßten Prozesse der Wirklichkeitskonstitution in den Mittelpunkt. Auch er unterstellt nicht, daß es eine Begründungsbasis des Allgemeinen irgendwo außerhalb der konkreten kommunikativen Zusammenhänge gebe. Es ist vielmehr gerade die Sensibilität für den polyvalenten und pluriformen Charakter dieser Prozesse, die bei ihm dort, wo es um Individualität, Kenntnisse und Einstellungen geht, zum Prinzip des Allgemeinen gemacht wird. „Was heute durch Bildung universalisiert, das heißt, allgemein werden kann und muß, das ist die Sensibilisierung für Unterschiede.“ Nur so könne man beitragen zur „Universalisierung von Individuation“ im Sinne der „Autonomisierung von Subjekten“ und damit zugleich zu „Dezentrierung, das heißt, (zum) Wegkommen vom Ego-, vom Ethno-, vom Euro- und vom Universitätszentrismus“ (RANG 1986, S. 484). Kurzum: Der Relativismus als analytischer Ausgangspunkt bekommt hier ein erziehungstheoretisches, moralisch-pädagogisch zugespitztes Pendant. Denn die Begründung von Aussagen erfolgt hier nicht mehr dadurch, daß auf eine a-historische Basis verwiesen wird. Die Plausibilität der Aussagen soll sich vielmehr dadurch ergeben, daß sie in Beziehung gesetzt werden zu den historisch entwickelten Kommunikationskontexten der Moderne.

Auch andere Erziehungswissenschaftler ziehen aus dem modernen Relativismus Konsequenzen – und zwar sowohl in analytischer als auch in pädagogisch-evaluativer Hinsicht. AHRENS z.B. kommt, sich stützend auf (u.a.) RORTY, zu ähnlichen Folgerungen wie RANG: „Das bedeutet aber zugleich, daß die postkonventionelle Stufe aller Moralität nur dann durch Erziehung erreicht werden kann, wenn sie den Zweifel als Stachel gegenüber aller Positivität und Faktizität zu aktivieren vermag“ (AHRENS 1989, S. 839). Bei OELKERS und TENORTH findet man vergleichbare Tendenzen.

Von der konsequent durchdachten sozialkonstruktivistischen Wissenschaftsauffassung her wirft jedoch die Interpretation, welche der Relativismus hier erhält, einige Fragen auf. Ich erinnere daran, daß RORTY ja gerade *nicht* davon ausgeht, metatheoretischer Relativismus führe unausweichlich zu theoretischem Relativismus. Das heißt: Auch für eine pädagogisch-evaluative Inanspruchnahme des Relativismus gibt es keine Letztbegründungen und also auch nicht die Möglichkeit, den metatheoretischen Relativismus selber als fundierende Plattform zu gebrauchen. Was als einzige Möglichkeit bleibt, das ist, eine solche Interpretation nicht zu verabsolutieren, sondern sie im Hinblick auf ihre spezifische Zielsetzung als *eines* unter *mehreren möglichen* Theoriekonstrukten anzusehen. Das aber bedeutet, daß wir den hier diskutierten *pädagogischen* Relativismus seinerseits auf soziale Kommunikationskontexte zurückbeziehen müssen. Hier wäre dann in erster Linie an den Kontext interner wissenschaftlicher Kommunikation und an den Kontext zu denken, in welchem das Objekt der Theoriekonstruktion (in unserem Beispielfall also: die Erziehungspraxis) situiert ist.

Blickt man von daher zu der Argumentation von RANG zurück, dann fällt auf, daß er zwar auf die Suche nach kommunikationsjenseitigen Begründungs-

möglichkeiten verzichtet und sich insofern dem metatheoretischen Relativismus anschließt, daß er jedoch eine Begründung dessen, was ich hier als positiven theoretisch-pädagogischen Relativismus bezeichnen möchte, nicht über den Rekurs auf jene Metaebene versucht. Seine relativistische Interpretation dessen, was das Allgemeine im Konzept der allgemeinen Bildung heute bedeuten könne, stützt sich vielmehr auf eine evaluative Interpretation des soziokulturellen Kontextes, innerhalb dessen Bildung erfolgt oder erfolgen könnte. In diesem Zusammenhang verweist er auf moderne Entwicklungen, die zu Demokratie und zu Multikulturalität geführt haben. Vergleichbares gilt für AHRENS. Wenn er sich beruft auf KOHLBERGS postkonventionelles Stadium der moralischen Entwicklung, dann erinnert er damit zugleich an jene sensible (Selbst-)Distanzierungsfähigkeit, deren es in pluralistischen und pluriformen Kulturen bedarf, wenn es darum geht, der individuellen und sozialen Diversität Recht widerfahren zu lassen. In beiden Fällen handelt es sich auf der Ebene der Objekttheorie weder um Relativismus noch gar um Skeptizismus, wie sehr auch immer, aber dann sozusagen im Hintergrund, ein metatheoretischer Relativismus mitspielen mag. Worum es geht, das ist eine positiv gewendete, analytisch auf soziale Kontexte bezogene und *historisch* begründete Form der Theoriekonstruktion. RORTYS Konzept zeigt dort, wo er für eine vielfältig offene, demokratische Gesellschaft plädiert, eine vergleichbare Struktur. Über „Bildung“ heißt es bei ihm: „... we need a sense of the relativity of descriptive vocabularies to periods, traditions and historical accidents. This is what the humanist tradition in education does, and what training in the results of the natural sciences cannot do. Given that sense of relativity, we cannot take the notion of ‚essence‘ seriously, nor the notion of man’s task as the accurate representation of essences“ (RORTY 1980, S. 362).

3. Kontextbezogene Beschreibungen und poetische Kreativität

In seinem Buch *Contingency, Irony and Solidarity* (1989) befürwortet RORTY eine liberale und demokratische gesellschaftliche Moral, und das heißt für ihn konkret: eine Moral, in deren Rahmen Solidarität einen Ausdruck findet in der Sensibilität für das Leiden und die Erniedrigung von anderen. Dieses Plädoyer versucht er nicht durch die Berufung auf irgendein a-historisches Prinzip zu begründen. Die Argumente, die er anführt, um die von ihm gewählte Präferenz zu rechtfertigen, verdanken sich dem historischen Vergleich demokratischer Kulturen mit anderen Formen sozialer Organisation oder auch mit Utopien. Außerdem verweist er auf Einstellungen und Denkformen, die sich in unserer kommunikativen Praxis herausgebildet haben (RORTY 1989, S. 53). Ein solches Ausgehen vom vorgegebenen soziokulturellen Kontext führt zugleich auf ihn zurück. Jeder Rechtfertigungsversuch bleibt in einem Zirkel gefangen (ebd., S. 57). RORTY ist sich dessen bewußt und kommt von daher dazu, den Begriff der „Ironie“ einzuführen. Ironie ist dann Ausdruck dafür, daß man sich sensibel zeigt für die Kontingenz des eigenen interpretativen Vokabulars.

Was sind die produktiven Möglichkeiten und was die Begrenzungen einer solchen Analyse? Informativ ist hier die Differenz der Auffassungen bei RORTY und HABERMAS. RORTY selbst hat seine Position durch einen Vergleich mit

FOUCAULT und HABERMAS zu verdeutlichen versucht. Bei FOUCAULT gebe es zwar, was er, RORTY, Ironie nenne; nicht jedoch eine vergleichbare Wertschätzung der modernen, liberalen und demokratischen Sozialformen. Obgleich RORTY FOUCAULTS Auffassung teilt, daß die modernen westlichen Gesellschaftssysteme neue Formen der Unterdrückung von Subjektivität mit sich gebracht hätten, schließt er sich der FOUCAULT-Kritik von HABERMAS an. Dieser habe mit Recht bemerkt, daß FOUCAULT „filters out all the aspects under which the eroticization and internalization of subjective nature also meant a gain in freedom and expression“ (RORTY 1982, S. 173). Was bei HABERMAS jedoch fehle, sei die Dimension der Ironie. Das Konzept der „kommunikativen Vernunft“ hält RORTY für ein Überbleibsel des Universalismus und Rationalismus der Aufklärung. HABERMAS fasse den Prozeß „herrschaftsfreier, unverzerrter Kommunikation“ noch immer als Ermöglichung von *Konvergenz* auf, und eben diese behauptete Konvergenz müsse dann herhalten als Beweis für die Rationalität solcher Kommunikationen. RORTY widerspricht dem: „The residual difference I have with Habermas is that his universalism makes him substitute such convergence for ahistorical grounding, whereas my insistence on the contingency of language makes me suspicious of the very idea of the ‚universal validity‘ which such convergence is supposed to underwrite“ (RORTY 1989, S. 67). Derselbe Einwand lautet zugespitzt, HABERMAS suche jedesmal dann, wenn er die Rationalität zwangloser Kommunikation zu begründen suche, Zuflucht im Transzendentalen und bei Prinzipien. RORTY: HABERMAS „goes transcendental and offers principles“ (1982, S. 173).

Freilich, auch RORTY selbst argumentiert. Wo immer er sich auf Diskussionen einläßt, setzt er zugleich voraus, daß er selber argumentativ im Recht sei. HABERMAS bemerkt und nutzt das, indem er erklärt, RORTY sei Opfer einer „objectivistic fallacy“, wenn er meine, man könne das implizit normative Konzept valider Argumentationen durch ein deskriptives Konzept grundsätzlich vorläufiger und insofern kontingenter Argumentationen ersetzen: „arguments held to be true for us at this time“ (HABERMAS 1985, S. 194; Hervorhebung F. H.). Die Differenz, um die es hier geht, wird deutlich gemacht von BERNSTEIN: „But what is most fundamental for Habermas . . . is that this anticipation and presupposition of noncoercive and nondistortive argumentation is ‚built into‘ our everyday, pretheoretical, communicative interactions“ (BERNSTEIN 1985, S. 19). Die Meinungsverschiedenheiten beziehen sich mithin auf den *universalen* Status von Geltungsansprüchen. Die umstrittene Frage lautet: Berufen wir uns in einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs auf Kriterien, die – sei es explizit, sei es implizit – auch im Falle von anderen, auf andere Kontexte bezogenen Argumentationen gelten? Mit anderen Worten: Gelten diese Kriterien in jedem Falle und überall? BERNSTEIN bemerkt dazu an anderer Stelle, daß sich die Auffassung von HABERMAS nur dann aufrechterhalten lasse, wenn man davon ausgehe, daß „all contributions to a given discourse are commensurable“ (BERNSTEIN 1983, S. 198). Genau zu diesem Punkt behauptet RORTY, daß HABERMAS „goes transcendental“.

In RORTYS Sicht sind Philosophie und Wissenschaft wenig mehr als Arten von Wirklichkeitsbeschreibungen innerhalb eines breiten Spektrums *anderer* möglicher Beschreibungsformen. Er spricht zwar von der „power of language to make new and different things possible and important“ und vom Interesse an

der Entwicklung eines „expanding repertoire of alternative descriptions, rather than The One Right Description“ (RORTY 1989, S. 39). Als Antwort auf die Frage, wie neue Beschreibungen zustandekommen, verweist er jedoch nicht auf die Wissenschaft(en), sondern auf die Kreativität des Dichters. Diese entspringe dem Wunsch, demonstrieren zu wollen, daß weder er, der Poet, noch sein Produkt Replikate, bloße Wiederholungen seien. Auf den Dichter als Repräsentanten der „contingency of selfhood“ kann in einer liberalen und demokratischen Kultur insofern nicht verzichtet werden, als es darauf ankommt, die unproduktiven Unterscheidungen von theoretischem Absolutismus und Relativismus, Rationalität und Irrationalität, Moralität und pragmatischer Vorsicht und Behutsamkeit („prudence“) hinter sich zu lassen (RORTY 1989, S. 44). In der von RORTY favorisierten „ironist liberal culture“ sind es denn auch nicht die Philosophen und Wissenschaftler, sondern die Schriftsteller und Dichter, welche Innovationsmöglichkeiten artikulieren und stimulieren. Sie sind es, die uns für das Leiden derjenigen sensibilisieren, die nicht unsere Sprache sprechen. BAYNES et al. umschreiben RORTYS Position: „thus, the vision Rorty holds out for a ‚postphilosophic culture‘ is one of creative inquiry freed from the bad faith evidenced in the search for ultimate foundations or final justification, a ‚conversation‘ from which no one is excluded and in which no one, especially not the philosopher, holds a privileged position“ (BAYNES et al. 1987, S. 23).

Natürlich kann man fragen, ob RORTY die praktische Relevanz der Wissenschaften für soziokulturelle Erneuerungen *zurecht* marginalisiert. Was er von der Philosophie sagt, gilt ja doch ebenso für die (Sozial-)Wissenschaften, auch wenn er auf diese weniger eingeht; denn wenn unsere Kultur, wie RORTY unterstellt, in moralischer Hinsicht auf Solidarität gegründet ist, dann ist für ihn eben diese Solidarität „to be achieved, not by inquiry but by imagination, the imaginative ability to see strange people as fellow sufferers“ (RORTY 1989, S. xvi). Das heißt: RORTY nimmt letztlich das, was er in *epistemologischem* Sinne Sensibilität für die historische Relativität unserer unterschiedlichen Wirklichkeitsbeschreibungen (Ironie) nennt, zugleich in *moraltheoretischem* Sinne in Anspruch für die von ihm postulierte Sensibilität gegenüber dem Leiden von anderen (Solidarität). Als Begründung für diese Kombination führt er an, es sei unter den modernen Bedingungen kultureller Diversität unmöglich geworden, dem Leiden in einer allen zugänglichen Sprache Ausdruck zu geben. Diese Schwierigkeit aber wird gleichsam kompensiert dadurch, daß Dichter und Schriftsteller unsere Betroffenheit angesichts des Schmerzes, des Leidens und der Erniedrigung von anderen Menschen zu erhöhen vermögen. So gesehen und auf das Konzept einer liberaldemokratischen, pluriformen Kultur bezogen, sind *Ironie* und *Solidarität* die Eckpfeiler von RORTYS Moraltheorie. Welche mögliche Funktion aber können *wissenschaftliche* Aktivitäten dann noch für eine humane Entwicklung unserer Kultur haben? Die Antwort darauf verlangt ein näheres Eingehen auf das Verhältnis, in welchem RORTYS konstruktivistische Wissenschaftstheorie und seine Moralphilosophie zueinander stehen.

In diesem Zusammenhang fällt auf, daß RORTY, obwohl er in *sprachlichen* kommunikativen Diskursen die Grundlage aller unserer Aussagen sieht, im Hinblick auf das, was er Schmerz bzw. Leiden nennt, dessen *nichtsprachlichen*

Charakter betont: „pain is nonlinguistic . . . So victims of cruelty, people who are suffering, do not have much in the way of language“ (RORTY 1989, S. 94). Eben deshalb meint er, daß man Dichter brauche. Nur sie seien imstande, dem Leiden Ausdruck zu geben; neue, authentische Worte dafür zu finden; denn hier (d. h. dort, wo es um Leiden geht), gibt es, RORTY zufolge, nicht bloß keine Möglichkeit einer *universalen* Verständigung, sondern eigentlich *überhaupt keine*, nämlich keine im pragmatischen Sinne sozialer, sprachlich vermittelter Kommunikationsprozesse.

Das jedoch, so wird man einwenden müssen, läuft darauf hinaus, daß RORTY sein Konzept der Moral von unserer sprachlich-kommunikativen Wirklichkeit, ja sogar auch von den bei ihm so hochgeschätzten liberalen und demokratischen Prinzipien abkoppelt. Jeder Versuch, RORTYS Moralkonzept auf sozial-kommunikativem Niveau zu konkretisieren, wird denn auch fehlschlagen. Komplizierend kommt hinzu, daß auch die Kunst sich nicht völlig aus vorgegebenen Konventionen zu lösen vermag. Mögen auch immer die neuen Mittel der Wirklichkeitsbeschreibung von Dichtern und Schriftstellern geschaffen werden, auch ihnen steht nur ein historisch eingeschränktes Vokabular zur Verfügung insofern, als es unausweichlich mit ihrer aktuellen sozialen Umwelt und mit ihren literarischen Vorgängern verbunden bleibt.

Ist RORTY sich dieser kommunikativen Einschränkungen bewußt? *Ja* insofern, als er mit WITTGENSTEIN die Auffassung teilt, daß es von sozialer Kommunikation abgelöste „Privat-Sprachen“ nicht gebe (vgl. RORTY 1989, S. 41) und daß sie, falls es sie gäbe, für niemanden verständlich sein würden. *Nein* insofern, als es so aussieht, als ob er sich mit der von ihm selbst gesehenen Diversität der kommunikativen Kontexte und der daraus hergeleiteten These von der Unmöglichkeit universell gelingender Kommunikation nicht abfinden, sondern die damit einhergehenden Beschränkungen schließlich doch noch überspringen wolle. Das aber bleibt bei ihm eine forcierte, wenig überzeugende Bemühung. Sie nötigt ihn u. a. dazu, den von ihm selbst unterschriebenen westlichen Ethnozentrismus (als die kommunikative Basis unserer eigenen Kultur) wenn nicht ganz fallen zu lassen, so doch zeitweise zu suspendieren. Das düstere Bild, das FOUCAULT von den demokratischen Gesellschaftssystemen des Westens gab, hat ihn möglicherweise mehr beeindruckt, als er selbst zugibt. Wie sonst wäre zu verstehen, daß er sich auf die Suche macht nach einem Heilmittel, das die Kommunikationsmöglichkeiten, über die wir in dieser Kultur verfügen, übersteigt? Das Resultat solcher Anstrengungen kommt bei RORTY in die Nähe einer (freilich nur negativ bestimmten) Prinzipienmoral.

In Widerspruch zu sich selbst gerät er dadurch, daß er den Begriff des Leidens einführt, als ob es sich dabei um eine kontextunabhängige Basis seines Moralkonzeptes handle. Aber dieser Begriff funktioniert doch nur im konzeptionellen Rahmen dessen, wofür RORTY selber eintritt: nämlich in einer „ironist liberal culture“, die man für wünschbar halten, für die man jedoch, RORTY zufolge, keine überzeugenden Letztbegründungen finden kann. Auf diesem theoretischen Niveau ist RORTY, wie schon gesagt, kein Relativist; denn seine Aussagen gehen (ähnlich wie bei RANG) aus einer evaluativen Interpretation der modernen, demokratischen Kultur hervor. Wo und weil er jedoch (im Gegensatz zu RANG) über diese Kultur hinauswill, beruft er sich auf Schmerz

und Leiden als etwas, das sich sprachlicher Kommunikation entziehe und darum im Grunde uninterpretierbar bleibe. Nimmt man jedoch die Prämissen von RORTYs Konstruktivismus beim Wort, dann gilt auch in diesem Fall, daß rechtfertigende Begründungen nur innerhalb kommunikativer Kontexte möglich sind und daß die Interpretationschancen, die ein jeder hat, ihrerseits nur im Zusammenhang mit diesen Kontexten begriffen werden können. Das aber bedeutet, daß auch die Frage, *wer was unter welchen soziokulturellen Bedingungen* als Schmerz und Leiden erfährt, von jenen Kontexten nicht abzulösen ist. Eine solche Frage aber gehört mit zu den genuinen Problemfeldern und Gegenständen sozialwissenschaftlicher Forschung.

4. Soziale Differenzierung und die Dynamik von Innovationen

Im Hinblick auf die Möglichkeiten solcher Forschung gibt es bei RORTY eine Mahnung zur Vorsicht. Die schon erwähnte Zirkelhaftigkeit, welche mit der prinzipiellen Gebundenheit an kommunikative Kontexte einhergeht, scheint ja doch auf die innovative Ohnmacht sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zu verweisen. Wo hat die Dynamik von Erneuerungen ihren Ursprung, wenn es stimmt, daß wir selber uns nur im Kreis der vorgegebenen Kommunikationsmöglichkeiten drehen? Müssen wir uns dann nicht in der Tat auf die Kreativität von Dichtern und Schriftstellern statt auf die methodische Starrheit der Wissenschaften berufen? So scheint es, und doch: konstruktivistische Prämissen lassen einen solchen Ausweg nicht zu. Wir werden daher versuchen müssen, Forschungskonzepte zu entwickeln, mit deren Hilfe soziale und kommunikative Dynamik selber begreifbar wird.

In den unterschiedlichen Argumentationen, auf die ich mich bisher bezogen habe, spielen solche Konzepte nur im Hintergrund, nur mittelbar eine Rolle. Das hängt damit zusammen, daß sich diese Argumentationen jeweils auf Gesellschaft im ganzen, mithin unter allen möglichen Kommunikationskontexten auf den allgemeinsten und ausgebreitetsten beziehen. Wenn z. B. RANG ein Allgemeines der allgemeinen Bildung in der „Sensibilisierung für Unterschiede“ findet, dann sagt das noch nichts aus über die konkrete Diversität, die Genese und die wechselseitigen Beziehungen jener vielförmigen und unterschiedlichen Überzeugungen, auf die sich die postulierte Sensibilität inhaltlich bezieht. Zwar erwähnt er in diesem Zusammenhang Phänomene wie z. B. individuelle und institutionelle Dynamik und Inventivität (RANG 1986, S. 485), aber diese als solche sind nicht sein Gegenstand.

Ähnlich bei RORTY. Auch er schränkt den Kontext seiner Überlegungen ein. Es geht ihm nur um die modernen, westlichen demokratischen Kulturen. Aber wenn er die Notwendigkeit betont, diese Kulturen *historisch* zu interpretieren, bleibt das ein abstraktes Prinzip. Von einer konkreten Analyse der dynamischen und mithin historischen Aspekte dieser Kulturen ist bei ihm keine Rede. WEST schreibt daher zu Recht: „Rorty leads philosophy to the complex of politics and culture, but confines his engagement to transformation in the academy and to apologetics for the modern West“ (WEST 1989, S. 207). Das wiederum hat, so WEST, zur Folge, daß die strukturellen Probleme liberaler Kulturen größtenteils unbeachtet bleiben. Hier rächt es sich, daß RORTY für

unser Interesse an sozialwissenschaftlichen Analysen soziokultureller Praxis und innovativer Dynamik allenfalls am Rande einen Platz läßt. Soziale Kommunikation bleibt für ihn ein diffuses Ganzes, das (wie er meint: glücklicherweise) nun einmal so ist, wie es ist. Mit der Wahl dieses undifferenzierten Blickwinkels versperrt er sich selber die Sicht auf die sozialen Ursprünge der kulturellen Dynamik. Und eben diese Undifferenziertheit läßt ihn dann Zuflucht suchen bei individuellen Künstlern, deren kreative Produktionen er freilich nur rhetorisch zu relativieren versucht. Aber dies alles – und das ist das Merkwürdige – geschieht bei ihm im Widerspruch zu seinen eigenen theoretischen Ausgangspunkten, welche ja doch eher auf die Dringlichkeit differenzierter sozialwissenschaftlicher Analysen verweisen.

Bleibt als Frage: Wie könnten diese differenzierten und differenzierenden Analysen aussehen, falls wir davon ausgehen, daß man auf kommunikations-*externe* Begründungen verzichten und statt dessen versuchen muß, die nicht hintergehbare kommunikative Verwurzelung theoretischer Anstrengungen produktiv zu machen? Hier mag es zunächst einmal hilfreich sein, sich zu vergegenwärtigen, daß der Kultur- und Gesellschaftstypus des Westens, auf den sich alle genannten Autoren beziehen, seinerseits historisch gewachsen ist, d. h. daß er seine eigenen, spezifischen Kommunikationsmöglichkeiten generierte. Darauf verweist LUHMANN, wenn er die moderne konstruktivistische Wissenschaftsauffassung soziologisch mit der gesellschaftlichen Entwicklung zusammenbringt. Sein Grundgedanke dabei ist „... der eines Zusammenhanges von funktionaler Differenzierung und konstruktivistischem Selbstverständnis der Wissenschaft“ (LUHMANN 1990b, S. 704). Das heißt: Parallel mit der Entwicklung relativ autonomer funktionaler (Teil-)Systeme entwickelt sich die Möglichkeit, die eigenen individuellen Aktivitäten so zu reflektieren, daß darin das Bewußtsein der Existenz anderer Funktionssysteme sozusagen mit aufgenommen ist. Die Wissenschaft ist dann nur *eines* von *vielen* Funktionssystemen, und eben deshalb sollte, wer in diesem System arbeitet, auf den Anspruch verzichten, „für die Gesellschaft die Welt zu definieren“ (ebd., S. 705). Mit anderen Worten: Funktionale Differenzierung der Gesellschaft führt zur Selbstrelativierung der Wissenschaft, und dieser Prozeß wird noch verstärkt dadurch, daß dort, wo Wissenschaft umgesetzt und angewendet wird, niemand mehr davon ausgeht, daß wissenschaftliche Wahrheit zugleich auch praktische Wahrheit sei. „Wissen ist dann nur eine gesellschaftliche Potenz unter anderen. Ob es wirtschaftlich nutzbar, ob es politisch zu fördern, ob es für Erziehungszwecke geeignet ist, wird woanders entschieden“ (ebd., S. 704). Ein Bewußtsein davon kommt, LUHMANN zufolge, im Selbstverständnis der Wissenschaft zum Ausdruck und zwar in der Form von Relativismus, Konventionalismus und Konstruktivismus. Diese drei Begriffe beziehen sich, so könnte man sagen, nur auf solche Wirklichkeitsbeschreibungen, die aus der Perspektive von Wissenschaft unternommen werden. Dazu noch einmal LUHMANN: „Die konstruktivistische Erkenntnistheorie erklärt sich mithin selbst als Gesellschaftstheorie, als ‚Dekonstruktion‘ aller Aprioris ... und als Realisation einer Beschreibung, die nur in der Gesellschaft und nur durch deren funktionale Differenzierung zustande gebracht werden kann“ (ebd., S. 618).

Vor diesem Hintergrund wird dann auch zweierlei besser verständlich, nämlich daß Autoren wie RORTY, RANG, AHRENS und TENORTH sich einerseits – und

zwar angesichts der Pluralität und Diversität der Moderne – auf wissenschaftlichen *Relativismus* berufen und daß sie andererseits mit Rücksicht auf eben jene Pluralität für *Offenheit* plädieren. Letzteres hat evaluativen Charakter und ist positiv gemeint, gleichgültig, ob es sich (wie bei RANG, AHRENS und TENORTH) um Erziehung oder (wie bei RORTY) um Kultur und Gesellschaft als Ganzes handelt. Beide Perspektiven – d. h. der metatheoretische Relativismus einerseits, die theoretische Offenheit andererseits – verdanken ihre Plausibilität dem Umstand, daß sie auf die kommunikative Basis unserer Gesellschaft bezogen sind.

Diese Basis ist freilich historisch bestimmt. Von daher verbietet es sich, die angebotenen Interpretationen als umfassende, homogene und eindeutige oder gar als die einzig möglichen anzusehen. Wer so verführe, würde erneut bei einer problematischen Letztbegründung Zuflucht suchen, und zwar diesmal mittels der These, daß uns angesichts des gesellschaftlichen Standes der Dinge (mithin der Moderne) gar keine anderen Interpretationen übrig blieben. Das aber stimmt nicht. Innerhalb sozialer, historischer Veränderungen unterworfenen Systeme fand und findet in der Moderne eine Evolution *unterschiedlicher* Interpretationsmöglichkeiten statt. LUHMANN verweist in diesem Zusammenhang auf eine Entwicklung, die zu „Referenzverlust“ (andere sprechen auch von „Sinnverlust“) geführt habe. Gemeint ist die wachsende Distanz zu jener europäischen Tradition des Denkens, die nach LUHMANN charakterisiert war durch „Prämissen der ontologischen Metaphysik, mit ihren religiösen Sicherungen, mit ihrem Essenzenkosmos und mit einem normativen, richtige Ordnung vorschreibenden Naturbegriff“ (LUHMANN 1990b, S. 705). Die Prozesse der Ablösung davon spielen mit, wo es um neue Konzeptualisierungen geht. Bei RORTY sind viele Beispiele dafür zu finden. Aber das bedeutet dann auch, daß Formulierungen, welche die kommunikative Basis der modernen, funktional differenzierten westlichen Demokratien einzig und allein mit Hilfe von Begriffen wie Relativismus und Offenheit zu fassen versuchen, nicht als eine *alles* erfassende Beschreibung verstanden werden dürfen. Es handelt sich um Begriffe, die nicht auf alles, sondern allein auf bestimmte *Aspekte* zeigen, mit denen wir heute unvermeidlicherweise innerhalb unterschiedlicher kommunikativer Kontexte zu tun bekommen. Aber die historische Entwicklung der sozialen Systeme ebenso wie das sich verändernde Verhältnis dieser Systeme zueinander verweisen dann zugleich auf die unterschiedlichen Arten und Weisen, wie wir mit solcher Diversität *je nachdem* – d. h. in diesem oder jenem Zusammenhange, von dieser oder jener Perspektive her – umgehen können. RANG deutet an, daß er sich der historisch-kontextuellen Bedingungen für das Umgehen mit Diversität bewußt ist. Da, wo er für relativistische Offenheit im Sinne einer „Sensibilisierung für Unterschiede“ (RANG 1986, S. 484) plädiert, findet man zugleich einen Hinweis auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen, die solche Offenheit, wie er meint, überhaupt erst möglich machen. Auch RORTY sieht, daß die von ihm befürwortete Solidarität nicht schon automatisch aus der Konfrontation mit Diversität als solcher entstehen wird. Die Menschen identifizieren sich ja doch mit bestimmten sozialen Gruppen („communities“), und RORTY schließt aus, daß die gesamte Menschheit zu einer solchen Bezugsgruppe werden könnte (was dann zugleich das Ende von Diversität bedeuten würde). Sein Problemlösungsvorschlag zielt, wie wir gesehen

haben, auf „the ability to distinguish the question of whether you and I share the same final vocabulary from the question of whether you are in pain“ (RORTY 1989, S. 198). Auf die mit einem solchen Vorschlag verbundenen Probleme bin ich schon eingegangen.

Auch LUHMANN vertritt die These, daß sich Probleme der Moral nur im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Differenzierung analysieren lassen. In einer Gesellschaft mit funktionaler Differenzierung ist es, so LUHMANN, nicht mehr möglich, zu sozialer Integration auf der Grundlage moralischer Prinzipien zu kommen; denn die unterschiedlichen Funktionssysteme seien eben gerade nicht über Moral, sondern über ihre spezifische *Funktion* an das Gesellschaftssystem gebunden (LUHMANN 1990a, S. 24, 25). Auch deshalb hält er es für aussichtslos, auf sozialen Konsens gerichtete Erwartungen noch immer traditionell zu begründen (ebd., S. 30). Die verselbständigte Beschwörung moralischer Prinzipien führe nicht weiter. „Konzentriert auf Fragen der moral-trächtigen Begründung moralischer Urteile hat die Ethik den Bezug zur gesellschaftlichen Realität verloren“ (ebd., S. 36). In dieser Situation sei es für Ethik vernünftiger, sich der Untersuchung der legitimen und illegitimen *Anwendungsfelder* von Moral zu widmen. Es gebe ja doch Situationen, in welchen man sich moralischer Kommunikationsformen zu unrecht bediene – wie z. B. im Falle eines verbal-moralisch geführten Meinungsstreits politischer Parteien, wo ein Übergewicht moralischer Kommunikationsformen dazu führe, daß man für abweichende, oppositionelle Auffassungen zusätzlich den Preis der „Mißachtung“ zu zahlen habe. Darüber hinaus tritt LUHMANN für die Beachtung spezifischer und sich wandelnder Kontexte auch insofern ein, als er es für eine wichtige Aufgabe der (Sozial-)Wissenschaften hält „... zu untersuchen, wie die semantische Ausstattung von Moralen mit der Typik sozialer Systeme und vor allem mit der soziokulturellen Evolution variiert“ (LUHMANN 1984, S. 322).

Zurückblickend auf die bisher genannten Beispiele, denke ich, daß wir das Postulat der Offenheit erstens als eine Form der Bearbeitung von gesellschaftlicher Diversität, zweitens als ein moralisches Prinzip auffassen können, das sich auf die gesellschaftliche Wirklichkeit der Moderne bezieht und daran anschließt. LUHMANN indessen setzt hier ein Warnungszeichen. Er macht darauf aufmerksam, wie rasch und bequem moralische Prinzipien zu bloßen Beschwörungsformeln werden können, wenn man nicht zugleich beachtet, daß und inwiefern die Entwicklung von (Teil-)Moralen, d. h. von *spezifischen* moralischen Fragen und Themen, mit soziokultureller Differenzierung und Dynamik zusammenhängt. TENORTH als guter Leser LUHMANNS schreibt daher zu Recht: „Die Erziehungswissenschaft sollte deshalb nicht damit beginnen, die Differenzen der Praxen und ihre jeweiligen funktionalen Prämissen zu verwischen, die Interessen und Möglichkeiten der jeweiligen Akteure zu nivellieren und Einheiten zu stiften versuchen, wo es diese Einheiten nicht geben kann. Die Erziehungswissenschaft sollte vielmehr den Sinn für Unterscheidungen schärfen ...“ (TENORTH 1987, S. 345).

Soviel mag deutlich geworden sein: Von konstruktivistischen Auffassungen her liegt es nahe, soziale Dynamik in der Weise zu analysieren, daß man sich zu sozialhistorisch orientierten Untersuchungen entschließt. Diese würden dann auf die wechselseitig aufeinander bezogenen Entwicklungen der Diversität von

kommunikativen Kontexten zu richten sein. LUHMANN nennt diese Kontexte „soziale Systeme“, RORTY spricht von „communities“; die jeweils des weiteren verwendete Terminologie ist entsprechend unterschiedlich.

Eine der wichtigen Fragen, die dann noch bleiben, ist die nach dem Verhältnis solcher Kontexte zueinander. In seiner Theorie der sozialen Systeme hat LUHMANN darauf mit Hilfe eines Modells geantwortet, das ich an anderer Stelle im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung genutzt und weiter zu entwickeln versucht habe (HEYTING 1987). Darauf kann ich hier nicht eingehen. Meine Schlußbemerkungen grenze ich ein auf die Frage nach dem Verhältnis jener zwei kommunikativen Kontexte zueinander, die wir traditionsgemäß als pädagogische Theorien und pädagogische Praxen bezeichnen.

5. Irrwege eines wissenschaftlichen Praktizismus

TENORTH (1988) äußert sich zu den Möglichkeiten einer Erziehungswissenschaft, in welche Skepsis gegenüber Letztbegründungsansprüchen mit eingebaut ist. Erziehungswissenschaftler befänden sich in der Position von *Beobachtern* der pädagogischen Praxis als des Feldes, wo in erzieherischer Absicht gehandelt wird. TENORTH unterscheidet mithin *zwei* kommunikative Kontexte. Sie unterscheiden sich u. a. dadurch, daß Skepsis bzw. Zweifel, bezogen auf Begründungs- und Rechtfertigungsbemühungen, in beiden Fällen eine jeweils andere Relevanz erhalten. In der Praxis ist Skepsis im *wissenschaftlichen* Sinne dieses Begriffs nicht möglich. OELKERS argumentiert ähnlich, wenn er darauf hinweist, daß praktische Pädagogen ein „Prinzip Hoffnung“ brauchten (OELKERS 1988, S. 177). Für Praxis, so scheint es, ist eine bestimmte Positivität unumgänglich. Skepsis kann sich hier, TENORTH zufolge, allenfalls auf relativierende, d. h. auf undogmatische und selbstkritische Einstellungen der Akteure beziehen (TENORTH 1988, S. 26). Wissenschaftliche Skepsis hingegen (wie sie vom Konstruktivismus her naheliegt) hat andere Konsequenzen. Sie bringt Theoretiker dazu, auf die Formulierung von an die Praktiker adressierten Richtlinien und Anweisungen zu verzichten. Diese durch die Position des bloßen Beobachters geschaffene Distanz ist jedoch zugleich die Vorbedingung dafür, daß Analysen jener Unterstellungen und Voraussetzungen möglich werden, womit die in der Praxis funktionierenden Geltungs- und Rechtfertigungsansprüche zusammenhängen. TENORTH verweist in diesem Zusammenhang auf ein „evolutionäres Schema der Analyse von Wissen und Geltungsansprüchen“ (TENORTH 1988, S. 27). Das auf die Praxis bezogene Wissen der Theoretiker und der Praktiker wird damit sozialhistorisch relativiert, d. h. es wird auf die unterschiedlichen Kontexte bezogen, in welchen es jeweils evoluiert und funktioniert. Das im Kontext theoretischer Anstrengungen entstehende analytische Wissen kann dann, so TENORTH, für die in der Praxis Agierenden die Funktion eines sinnvollen „feedback“ haben und ihnen ermöglichen, „die eigenen Prämissen der jeweiligen Praxis in ihrer Begrenztheit bewußt zu machen, um dadurch neue Möglichkeiten zu eröffnen und die Praxis selbst zu verbessern“ (ebd., S. 30). Eben diese irritierende Konfrontation unterschiedlicher (nämlich wissenschaftlicher und praktischer) Interpretationsperspektiven kann,

TENORTH zufolge, zu innovativer Dynamik auf den Feldern der pädagogischen Praxis beitragen.

Auf die relative Autonomie einerseits der *erziehungswissenschaftlichen*, andererseits der *erziehungspraktischen* Kommunikationskontexte hatte TENORTH schon 1987 hingewiesen. Ausgehend von der sich daraus ergebenden Sicht auf das Verhältnis von Theorie und Praxis, wies er die Vorstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurück, daß man die Differenz der jeweiligen Wissensformen unterlaufen, wenn nicht gar zum Verschwinden bringen und so die Praxisrelevanz von Theorie demonstrieren könne. Diese Relevanz könne nicht im voraus durch die Wissenschaft definiert werden; sie werde vielmehr *in der Praxis selbst* konstituiert (TENORTH 1987, S. 344, 345). LUHMANN sieht das ebenso, und RANGS Warnung vor dem, was er „Universitätszentrismus“ nennt, liegt auf derselben Linie.

In allen genannten Fällen erfolgt, gemäß der konstruktivistischen Wissenschaftsauffassung, eine Rückbindung der Beschreibungen an kommunikative Kontexte. Das wiederum wird, wie bereits angedeutet, dadurch ermöglicht, daß Gesellschaften mit funktionaler Differenzierung *systemspezifische* Wirklichkeitsbeschreibungen verlangen. Eine wissenschaftliche Beschreibung unterschiedlicher Kontexte auf den Feldern der Erziehungspraxis kann dann nicht mehr aufgefaßt werden und funktionieren, als ob es sich dabei um Selbstbeschreibungen der Praxis handelt und als ob Praxis dadurch konstituiert (oder auch nur: mit konstituiert) würde. LUHMANN betont bekanntlich den Unterschied von „Selbstreferenz“ und „Fremdreferenz“ (LUHMANN 1990b, S. 707ff.), d. h. von Beschreibungen, die sich intern auf das jeweilige System selber, und von Beschreibungen, die sich auf andere, externe Systeme beziehen. Das Theorie/Praxis-Problem läßt sich, so gesehen, zuspitzen auf die Frage, ob und inwiefern *wissenschaftliche* Beschreibungen von Erziehungspraxis innerhalb der in pädagogischen Systemen erfolgenden *Selbstbeschreibungen* eine Rolle spielen können.

Im Rahmen der konstruktivistischen Wissenschaftsauffassung läuft mithin das Theorie/Praxis-Problem im Kern darauf hinaus, daß wir die nicht aufeinander reduzierbare Diversität möglicher Wirklichkeitsbeschreibungen anzuerkennen haben. Für WIGGER, der sich ebenfalls mit auf LUHMANN stützt, folgt daraus die „praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik“ (WIGGER 1990, S. 309ff.). Angesichts des bereits Gesagten halte ich das für eine undifferenzierte Übertreibung. Warum von Irrelevanz sprechen, wenn doch die unterschiedlichen kommunikativen Kontexte aufeinander bezogen sind und überdies zu ein und derselben modernen Gesellschaft gehören? Überdies kann man sich, wenn auch innerhalb der Grenzen des eigenen kommunikativen Systems (die im Falle der Wissenschaften, LUHMANN zufolge, durch die sich verändernden Konkretisierungen der Unterscheidung von wahr und falsch bestimmt werden), auf andere Sektoren bzw. Systeme der Gesellschaft *einstellen* und sich dazu, so oder so, *verhalten*. Anders gesagt (und damit, so könnte es scheinen, teilweise zu alten geisteswissenschaftlichen Positionen zurückkehrend!): Wissenschaftler können Situationen, die in der Praxis als problematische (oder gerade: nicht problematische) erfahren und benannt werden, einer theoretischen Redefinition und Analyse unterziehen – dies aber dann ohne die Erwartung, daß sie anschließend auch noch die Bearbei-

tung und Umsetzung solcher Rekonstruktionen in der Praxis selber zu steuern vermöchten.

Wo Wissenschaft darüber hinwegsieht, fällt sie selbstproduzierten praktizistischen Illusionen zum Opfer. Deren Funktion, nämlich so mit der lästigen Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz und Legitimität von Wissenschaft ins Reine zu kommen, ändert daran nichts. Zu weitgehende Zugeständnisse gegenüber dem auf praktisch brauchbare Forschung abzielenden gesellschaftlichen Druck läuft auf eine Irreführung der Praxis hinaus und stellt zugleich eine Gefahr für die Wissenschaft selbst dar. Dann nämlich „kommt es“, so LUHMANN, „zu einer Inflationierung des Wahrheitsmediums im entsprechenden Themenbereich. Das heißt: Wahrheitsversprechen ... werden hoch gehandelt, ohne daß die Einlösbarkeit ausreichend garantiert ist. Die systeminterne Anschlußfähigkeit, die empirische Verifikation, die Genauigkeit der Begriffe werden vernachlässigt, um dem verbreiteten Interesse an Forschungsergebnissen entgegenzukommen“ (LUHMANN 1990b, S. 623). Mit anderen Worten: Wissenschaft macht sich selber überflüssig, wenn sie ihre spezifischen, nur *ihr* eigenen Beschreibungsmöglichkeiten preisgibt oder auch nur verwässert.

Ich hatte am Anfang von dem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis als einem Dilemma gesprochen, das in der Moderne als Folge gesellschaftlicher Entwicklungen und der mit ihnen zusammenhängenden konzeptionellen Veränderungen auf der Seite von Wissenschaft entsteht. Dieses Dilemma kann weder dadurch aufgelöst werden, daß man den Kopf in den Sand steckt, noch dadurch, daß man Zuflucht bei forcierten Letztbegründungsansprüchen oder bei einem ebenso forcierten Praktizismus sucht. Ich meine, daß in der modernen, pluriformen, westlichen Gesellschaft die angesichts jenes Dilemmas noch am ehesten realistische Herausforderung und Chance darin besteht, daß man sich zu differenzierten sozialhistorischen Analysen von Erziehungspraxen und Erziehungstheorien auf der Grundlage von konstruktivistischen Wissenschaftsauffassungen bereit findet.

Literatur

- AHRENS, J.: Deontologische vs. teleologische Ethik; Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), H. 6, S. 825–844.
- BAYNES, K./J. BOHMAN/TH. MCCARTHY (eds.): After Philosophy; End or Transformation?. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1987.
- BERNSTEIN, R.J.: Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- BERNSTEIN, R.J. (ed.): Habermas and Modernity. Cambridge: Polity Press, 1985.
- HABERMAS, J.: Questions and Counterquestions. In: Bernstein 1985, p. 192–216.
- HEYTING, G.F.: Autonomie en socialiteit in de opvoeding. Amersfoort: Acco, 1987.
- HEIJL, P.M.: Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: S.J. SCHMIDT (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987, S. 303–339.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation; Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 1, S. 41–60.

- LÖWISCH, D. J./J. RUHLOFF/P. VOGEL (Hrsg.): Pädagogische Skepsis; Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. Sankt Augustin 1988.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme; Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1984.
- LUHMANN, N.: Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Rede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt a. M. 1990 (a).
- LUHMANN, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1990 (b).
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 1, S. 21–40.
- OELKERS, J.: Pessimismus und Pädagogik: Eine historische Erinnerung. In: D. J. LÖWISCH u. a., 1988, S. 167–181.
- RANG, A.: Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), H. 4, S. 477–487.
- RORTY, R.: Philosophy and the Mirror of Nature. Oxford: Basil Blackwell, 1980.
- RORTY, R.: Consequences of Pragmatism. Brighton: The Harvester Press, 1982.
- RORTY, R.: Contingency, irony, and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press 1989.
- TENORTH, H.-E.: Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987.
- TENORTH, H.-E.: Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens. In: D. J. LÖWISCH u. a., 1988, S. 23–34.
- WEST, C.: The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism. London: The MacMillan Press 1989.
- WIGGER, L.: Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 3, S. 309–330.

Abstract

The rise of constructivist conceptions of science in modern times has led to the question of how theories that are considered mere constructs can still be relevant to practice. On the basis of RICHARD RORTY's writings, the author argues constructivism does not conceive of theories as arbitrary constructs but, rather, regards them as modes of describing reality that are embedded in social communication processes and related to specific questions and objectives. Constructivism results in metatheoretical relativism, but it does not imply relativism on the level of the theories as such. The latter is illustrated by educational science's plea for "openness" to be adopted as a pedagogical principle. Both metatheoretical relativism and the plea for "openness" are linked to the pluriformal character of modern Western society. However, in a modern, functionally differentiated society, scientific descriptions of reality cannot function as realistic descriptions of practice as such. While science cannot "define the world" (LUHMANN) for practitioners, it ought – due to its specific descriptive possibilities – to concentrate on differentiated analyses of the dynamism of social reality.

Anschrift der Autorin:

Dr. Frieda Heyting, Universiteit van Amsterdam, Vakgroep Pedagogische Wetenschappen, IJsbaanpad 9, NL-1076 CV Amsterdam.